

科技部補助

大專學生研究計畫研究成果報告

* ***** *
* 計畫 : 對話式繪本共讀教學對學前聽障兒童讀寫萌發之促進 *
* 名稱 : 效果 *
* ***** *

執行計畫學生： 陳聖文
學生計畫編號： MOST 104-2815-C-040-062-H
研究期間： 104年07月01日至105年02月28日止，計8個月
指導教授： 劉秀丹

處理方式： 本計畫可公開查詢

執行單位： 中山醫學大學語言治療與聽力學系

中華民國 105年02月27日



對話式繪本共讀教學對學前聽障
兒童讀寫萌發之促進效果

**Effectiveness of Dialogic Reading Strategies for Emergent
Literacy of preschoolers with hearing loss**



陳聖文

Sheng Wen Chen

指導教授：劉秀丹 副教授

Advisor : Hsiu Tan Liu

中華民國 105 年 2 月

February, 2016

第一章 緒論

本章主要目的在闡述本研究的動機、目的和研究問題，並對本研究的相關名詞做明確的界定。全章共分為三節，第一節為研究背景與動機；第二節為研究目的與問題；第三節為名詞釋義。

第一節 研究背景與動機

台灣聽損兒童不僅在聽力方面有很大的阻礙，在語言的學習與發展上更是困難重重。而這樣的問題，造成這些兒童在日常生活中聽與說的困難，明顯影響兒童讀寫能力的建立，致使學習成效不彰。此外，有關聽損兒童口語及語言能力發展研究報告指出，這些聽覺障礙兒童無論是在閱讀理解、語法、音韻、語意、敘事、抑或是寫作表達都有其困難之處(林寶貴,1985; 錡寶香,2000; deVilliers,1988; Mogford,1993)。過去研究發現啟聰學校的高中生平均閱讀水準大約是小學四年級(Traxler, 2000)，可知聽損者時常面臨閱讀能力低落的問題(錡寶香, 2000, 2011; 劉秀丹, 2006; Andrew, 2004/陳小娟與邢敏華譯, 2009; Luckner & Bowen, 2006; Marschark et al., 2009)。

許多研究指出，在讀寫萌發的介入方法中，藉由孩童與家長的故事閱讀及分享，有助於孩童在讀寫萌發上的表現 (Aram, Most, & Mayafit, 2006; Dawkins & O'Neill, 2011; Ezell, Justice, & Parsons, 2000; Justice & Pullen, 2003)。此外，成人與孩童共讀繪本故事書的行為，是為一包含脈絡、動態、有意義、有趣和動機的互動內容 (Watkins & Bunce,1996)。臨床實驗研究證實除了文體參照策略，對話式繪本共讀也是分享式閱讀課程的有效介入方式之一 (Justice & Pullen, 2003)。對話式繪本共讀是指成人藉由讀繪本來引起孩童閱讀動機並與之互動，利用開放式問答，跟隨孩童的興趣，重複並擴展孩童所說的話語並經常給予社會性增強，使孩童能夠獲得正向支持 (Whitehurst, 1992)。

以學習角度來看，學齡前階段的幼兒必須有充足的語言知識及能力，才有可能在未來進入小學時，擁有基礎的語文能力來進行口語的聽說、閱讀及寫作，來與班上同學競爭 (Ezell & Justice,2005)。在早期閱讀和日後學習成就的關係上，當未曾有閱讀經驗的幼兒進入國小時，往往會落後一般正常孩童，需要校方提供補救課程，才能幫助他們順利的跟上同儕 (陳淑琴譯, 2005)。

總而言之，由國內外文獻以及個人參與聽障生繪本的相關活動經驗，顯示出學齡前聽損兒童的讀寫萌發技能是在進入小學前不可或缺的。繪本共讀、讀寫萌發、閱讀能力三者可說是環環相扣的，前者對於後者有促進的效果，而對話式教學是由成人與學童間的互動，協助學童發展語言、認知、情意等能力的好方法。

因此，研究者希望對話式繪本共讀的教學介入，來促使學童讀寫萌發能力的進步，並將此研究結果發揚光大。

研究者本身就讀中山醫學大學語言與聽力治療學系，對於聽力與語言治療有些許的認識，也經常到台中至德聽語中心擔任志工，協助老師帶聽障小朋友上課，對於學前聽障兒童，有相當的接觸經驗。在大一下時，參加由本研究計畫指導教授所舉辦的雙語繪本教學計畫，透由聾人老師來對聽障生進行繪本教學，當時的我擔任音韻覺識活動的負責人，藉由趣味的小遊戲，教導小朋友們何謂聲母、如何拼音、且如何分辨音調...等。此外，在大一暑假時，擔任台中市南區和平國小手語營總召，為聽障生舉辦為期三天的夏令營活動，營隊內容包含繪本共讀、角色扮演、手語教學.....等。對於如何透過繪本協助聽障兒童進入閱讀世界，逐漸有了使命感。

第二節 研究目的與問題

一、研究目的

本研究基於所探討的動機與背景，研究之主要目的在於安排成人與學前聽覺障礙孩童共讀繪本的課程，以對話式繪本共讀進行教學介入，並在每次介入後實施故事結構理解測驗，包含人、事、時、地、物，並收集介入前、中、後的故事結構理解表現，藉此探討對話式繪本共讀策略對學前聽覺障礙孩童故事結構理解的學習成效和維持成效。

二、研究假設

研究文獻之結果發現，藉由對話式繪本共讀策略介入學前聽覺障礙孩童，其故事結構理解的學習會比未介入前還要進步，且停止介入後仍能維持。

三、研究問題

承上述研究假設之內容，本研究的問題如下

- (一) 學前聽覺障礙孩童接受對話式繪本共讀策略教學後，在故事結構理解整體能力表現學習成效如何？
- (二) 學前聽覺障礙孩童接受對話式繪本共讀教學策略後在故事結構理解能力上是否具有維持成效？
- (三) 學前聽覺障礙孩童接受對話式繪本共讀教學後，其口語能力是否提升？

第三節 名詞釋義

一、讀寫萌發

讀寫萌發的源起於 Clay (1966)，他在紐西蘭奧克蘭大學所研究之博士論文「萌發的閱讀行為」(Emergent Reading Behavior)，首次使用了「讀寫萌發」此一名稱。讀寫 (Literacy) 是指閱讀和書寫，也可說是書寫語言的一種運用過程 (黃瑞琴，1993)。萌發 (Emergent) 是指開始發展而非停滯不前的過程。因此讀寫萌發代表的是在幼兒出生後幾年中，閱讀及書寫自然的發展歷程 (王怡雯，1996)。幼兒讀寫的能力來自內心的需求，使幼兒能在真實且自然得環境中，培養讀寫的能力 (黃瑞琴，1997；Rain&Canady；1990Goodman，1986；Vygotsky，1978)。

二、對話式繪本共讀策略

對話式閱讀是由美國教授 Whitehurst 等人於 1988 年所提出，是一種簡易且不需耗費過多人力的一種閱讀方法，其成效相當明顯 (Whitchurst, et al., 1994; Morgan & Meier, 2008)。此方法強調透由親子之間共讀繪本的歷程，以促進孩子的語言及讀寫能力。成人和孩子的角色互換，孩子在成人的協助下成為一個說故事，而成人則扮演主動提問與傾聽的人。其理論基礎在於透過成人提供的語言鷹架，協助孩子發展語言及讀寫能力。在實行初期，家長可對於繪本中的圖片及文字進行發問，藉認識故事內容及書中的詞語，使小朋友自由抒發對故事的理解；幾個星期後，家長將發問的頻率降低，讓小朋友講故事給家長們聽 (Whitchurst, et al., 1994; Morgan & Meier, 2008)。

(一) 對話式閱讀的基本技巧，稱為 PEER。其內容是指：

- 1.促發 (Prompt)：家長或成人激發孩子說一些有關故事內容的話語。
- 2.評估 (Evaluate)：家長或成人評估孩子的回應。
- 3.擴展 (Expand)：家長或成人以更完整的句子來表達，像是改述句子，抑或是加入語詞在句子中，來擴展孩子的回應。
- 4.重覆 (Repeat)：家長或成人鼓勵孩子重述之前的完整句子。

例如：家長以問題鼓勵、激發孩子說一些有關故事內容的東西，例如：「你說說看這隻小狗在做什麼？」(Prompt)，當孩子回答：「抓蝴蝶。」後，家長便可以對此回應作出評估：「對啊！好棒！」(Evaluate)，接著再將孩子的答案擴展成更完整的句子，例如：「小狗正在抓一隻粉紅色的蝴蝶。」(Expand)，接著家長鼓勵孩子重覆這個句子，「來，我們一起說：『小狗正在抓一隻粉紅色的蝴蝶』」(Repeat)。

(二) 五種促發孩子表達的提問技巧，稱為 CROWD 策略：

- 1.填充式問題（Completion Prompts）：在句子尾端留下填充位置，讓孩子填上答案。例如：三隻餓狼正在吃_____？
- 2.回憶式問題（Recall Prompts）：讓孩子敘述剛才看過的故事內容。
例如：剛剛我們看到小雞們都在做什麼？
- 3.開放式問題（Open-ended Prompts）：以問題引導孩子用自己的話語回應故事內容。例如：你覺得「三隻餓狼」這時的心情如何？或你猜三隻餓狼接下來會做什麼呢？
- 4.疑問式問題（WH-問句）：包含甚麼（what），那裏（where），何時（when），為甚麼（why）和怎樣（how）的問題。
例如：三隻餓狼在做什麼？或為什麼三隻餓狼沒有抓到小雞？
- 5.連結生活經驗的問題（Distancing Prompts）：把日常生活與故事內容聯繫的問題。例如：你有沒有吃過荷包蛋？或你喜歡加什麼調味料呢？

三、故事結構理解能力

故事結構是種認知的結構，指的是每一篇故事皆能用一組能定義故事內在結構規則來說，而這些規則正是所謂的故事結構（陳秀珍，2006；錡寶香，2004）。故事結構最初是由 Rumelhart（1975）提出，其主要要素區為「背景」、「事件」兩大類。後來，經由學者不斷補充，例如 Mandler 和 Johnson（1977）提出故事結構要素則包括一個或多個情節；Stein 和 Glenn（1979）認為故事結構要素應包括背景與情節。目前所看到的故事結構要素多採用 Stein 和 Glenn（1979）所提出的「背景」以及一個或多個「情節」。到了 Hayward（2003）則綜合了 Mandler 和 Johnson（1977）及 Stein 和 Glenn（1979）的定義，將故事結構要素定義為背景、開始事件、內在回應、內在計劃、內在企圖、結果、反應等七項故事結構要素。（引自簡馨瑩、楊瑋婷、簡淑真、王繼伶，2011）

Hayward 所整理的故事結構要素中，其重點在於強調故事人物的內心感受與企圖，不同於其他學者較為注重背景、事件。除此之外，Hayward 更加關注故事裡人物的想法與反應。尤其是故事人物內心的感受與意圖，因此提示讀者若要充分理解故事內容，除了要知道事件發生的起因外，還需要瞭解故事主角的企圖與內心想法，才能夠去揣測故事人物的舉動以及其內心。（引自簡馨瑩、楊瑋婷、簡淑真、王繼伶，2011）

第二章 文獻探討

本研究主要在探討對話式繪本教學對學前聽覺障礙孩童之故事結構理解能力的表現，故本章彙整與本研究相關文獻及研究，加以討論，分為第一節讀寫萌發的歷程及影響，第二節讀寫萌發對於學前聽障兒童的重要性，第三節對話式繪本閱讀教學對於學前兒童讀寫萌發的重要性，第四節學前兒童對於故事結構的理解能力的表現，共四小節。

第一節 讀寫萌發的歷程及影響

讀寫萌發 (emergent literacy) 是指幼兒在接受正式讀寫教育之前，即從生活環境中大量閱讀並獲得學習書寫的技巧，透過實際參與讀寫活動，對這些知識技巧來進行應用 (Clay, 1967)，讀寫萌發階段一般是指從出生開始至六歲，此階段的孩童透過觀察日常生活中的事物或是非正式的讀寫經驗，大量累積對書寫文字的知識 (Justice & Kaderavek, 2002)，可知幼兒學習書寫語言 (written language) 是一個漸進式自然發展的過程，與口語能力的發展類似 (楊怡婷, 1995; Goodman, 1986)。

一般而言，在讀寫萌發階段，孩童會獲得四個重要的技能，分別為文字覺察 (print awareness)、聲韻覺識 (phonological awareness)、字母知識 (alphabet knowledge)、後設語言覺察 (metalinguistic awareness)；文字覺察是指孩童了解文字是溝通的其中一種方式，知曉文字具傳遞訊息的功能；聲韻覺識是指口說和文字語言的聲音結構；字母知識是指字母的認識和形成文字的規則；後設語言覺察則是孩童能知道文章中文字各種單位稱謂，知道字、句子、標點符號等等 (引自曾之芳, 2014)。

綜合以上文獻回顧，可以了解孩童在進入正式讀寫課程之前，可以透過與環境的非正式互動與觀察生活周遭事物來將口說語言及書面語言做連結，進而建立孩童對文字閱讀的興趣，在未來入學後更能夠提升閱讀能力的表現。

第二節 讀寫萌發對於學前聽障兒童的重要性

台灣學者在研究學齡前正常幼兒的讀寫發展時發現，這些未正式接受過讀寫教育的幼兒已能讀、寫和他們生活相關的文字、符號，並與其周圍的人、事、物產生連結，藉由實際使用，逐步熟練自己生活中所需的語言，並產生口語能力 (李連珠, 2006)。此外，有些學者也認為，幼兒的讀寫萌發在正式進入小學前，口語能力逐漸開始 (宣崇慧, 2000; 黃瑞琴, 1997; 楊怡婷, 1995; 張翠娥, 1998; Mason & Allen, 1986; Sulzby, 1986; Teale & Sulzby, 1987)。因此，若以讀寫萌發的論

點來看，幼兒讀寫能力的發展與口語學習有關係極為密切，且為交互影響的（Whitehurst&Lonigan,1998）。

在以往，有多數的家長認為，孩子進入小學後才開始發展讀寫萌發，導致學齡前孩童的讀寫萌發不被重視（楊怡婷，1995）。但近年來，許多聽障生的家長漸漸體會到學前聽障兒童讀寫萌發的重要性，並了解對話式閱讀是促進讀寫萌發最有效的方式之一。（Morgan& Meier,2008）。

第三節 對話式閱讀教學對於學前聽障兒童讀寫萌發的重要性

Maxwell（1984）在一份父母利用互動式唸讀故事書的資料中發現，聽障兒童 Alice 由分享式閱讀活動中習得很多印刷品讀物的概念，其中包括書本組織排列順序、拿書的方向及翻頁的方式、故事中敘事、獨白與對話、及主角風格。而這些故事或閱讀知識、概念的建立對幼童的讀寫萌發是極為重要的。

自 1988 年 Whitchurst 提出對話式閱讀的教學實驗，證明此法比傳統閱讀教學法更能促進孩子的語言能力後，後續的研究也說明對話式閱讀有正面成效（Morgan&Meier,2008）。繪本共讀中豐富的圖片文字及語言活動提供教與學互動的情境。過去研究已證實繪本共讀可以增加兒童詞彙量（Ninio.1983）並提升其口語能力（Ninio&Bruner,1978;Snow&Goldfield,1983）、學習故事敘事結構（Snow&Goldfield,1983），而這些對於聽覺障礙兒童而言都是十分有幫助的。

張雅雯（2006）也以「對話式閱讀」模式，針對三位語言能力低落幼兒實施為期十週，每週四次，每次 30 分鐘左右，共計 38 次的「對話式閱讀」早期輔助介入行動研究，研究發現，三位研究對象的詞彙理解、口語表達及語言理解能力於量化測驗得分及質性資料分析中皆有提升，也發現三位研究對象對於閱讀也越來越有興趣，其態度有所改善。因此，透由對話式閱讀策略來促進孩童的讀寫萌發不僅使幼兒行動力增加，也較少有排斥的現象產生。此外透由對話式閱讀來進行「故事結構教學法」也可使幼兒的讀寫萌發有提升的效果。

第四節 學前兒童故事結構理解能力

故事結構教學法（storygrammar）是在讀繪本時，通常會依某種型態，包括主角、問題、衝突、經過與結局等，而這些組織故事的元素稱為「故事結構」。一個完整的故事，應該包括幾個基本的結構元素，每位研究者的定義均不相同，但其意思大同小異，其中分別為主角（特徵）、情境（故事背景）、引發事件（動機及問題）、事情發展與經過、行動與嘗試（主角內在反應）、故事結局（啟示或發想），在故事中所扮演的地位包括了故事前、中、後的發展過程，也同時帶入主

角的特質與內在情感（王瓊珠，2004；錡寶香，2004；Dimino, Gersten, Carnine, & Blake, 1990；Gardill & Jitendra, 1999；Gersten & Dimino, 1989；Ouellette, Dagostino, & Carifio, 1999）。此外，王心怡曾整理以故事結構教學法為介入策略，以學前階段幼童為對象的實徵研究（見表 2-1），可見故事結構教學能提升幼童的口語敘事與故事結構的理解能力（王心怡，2006）。

（表 2-1）故事結構教學法在語文學習應用成效之實驗研究-學前教育階段

作者(年代)	研究對象	研究工具	教材與教學應用	研究結果
Boulineau、ForeIII、Hagan-Burk (2004)	3-5 歲特定型學習障礙學生 共六位	故事地圖	1. 以故事地圖為視覺提示進行引導。 2. 師生共同討論故事結構要素至學生獨立。	1. 由基線期到介入期在故事文法測驗之正確率有提升之效果。 2. 運用故事地圖說明故事要素之百分比增加且具維持效果。
Davies&Shanks(2004)	5 歲語言發展遲緩 幼兒共 31 位	彩色提示卡	1. 利用提問的方式來了解故事結構要素。 2. 用彩色提示卡標記學習關鍵字。 3. 以角色扮演的方式來進行自創故事	1. 在口語敘事方面進步幅度高。 2. 在故事結構要素單位與連接詞數量具有顯著成效。
劉于菁 (2008)	幼稚園大班幼兒共 12 位	圖畫書、幼兒學習單、省思札記、訪談、家長回饋意見單	1. 以故事結構教學教導幼兒六項結構元素(主角、情境、問題、經過、結局、反應) 2. 由教師示範與引導後至學生獨立。	1. 幼兒在故事結構教學後會使用故事結構元素來重述內容且增進對故事的理解。
簡馨瑩、楊瑋婷、簡淑真、王繼伶 (2011)	大班幼兒共 18 位，分為實驗組 10 位 與控制組 8 位	畢寶德圖畫詞彙測驗、故事結構要素編碼表	1. 整合故事地圖並結合繪本內容製作成故事結構版。 2. 運用樂高故事版讓幼兒操作以協助故事發展之順序性。	1. 提升敘述故事的完整及結構。開始事件與內在反映具顯著效果。 2. 在背景、內在計畫、企圖、結果與反應無顯著效果。

第三章 研究方法

本研究目的在探討對話式繪本共讀策略對於學前聽障生在口語能力及故事結構理解能力表現之成效，以三名學前聽障兒童作為研究對象，採用單一受試法（single-subject research designs）中的跨受試多基準線設計（multiple baseline across individuals design）模式為主要研究方法。本章擬就研究設計、研究對象、教學設計、研究工具、研究程序、資料處理逐一說明。

第一節 研究設計

一、研究架構及研究變向

本研究是以對話式繪本共讀策略為教學方法，運用 CROWD 誘發技巧及 PEER 流程，探究學前聽障孩童在教學介入後，對故事結構理解能力表現之成效。

（一）自變項

本研究的自變項為對話式繪本共讀教學。對話式繪本共讀教學包含「CROWD 誘發技巧」和「PEER 流程」（柯華威、游雅婷譯，2001； Whitehurst, 1992），其分述如下：

1. CROWD 誘發技巧

- （1）填空型的問題（Completion prompts）：當孩子理解書中常出現的固定句型後，家長在說此固定句型時，會少說句尾詞彙或片語，等待孩子用口語補上句尾詞彙或片語。
- （2）回憶型問題（Recall prompts）：當家長說完部分故事內容時可以問孩子問題，請孩子敘述剛剛看過的內容。
- （3）開放式問題（Open-ended prompts）：以開放式問題引導孩子用自己的詞彙或語句來回答跟故事有關的問題。
- （4）WH 問句（Wh-prompts）：WH 問句包含：什麼（what）、哪裡（where）、為什麼（why）、何時（when）以及如何（how）
- （5）連結生活經驗的問題（Distancing prompts）：藉由對話協助兒童將書中部分情節與自身生活經驗做連結

2. PEER 流程

- （1）誘發（Prompts）：以 CROWD 誘發技巧引導孩子多說一點跟書本有關的內容。
- （2）評估（Evaluates）：對孩子的回應給予回饋、鼓勵或修正。
- （3）擴展（Expands）：將孩子說出來的內容加以延伸、重組。
- （4）重複（Repeats）：再重問一次問題，讓兒童回應或鼓勵孩子複誦一次剛剛家長幫孩子擴展的語句。

(二) 依變項

本研究依變項是學前聽障生的口語能力以及故事結構理解能力，分述如下：

1.口語能力

在進行對話式繪本共讀教學開始前及結束後，進行「華語兒童理解與表達詞彙測驗第二版（REVT）」，本測驗為鑑定詞彙發展兒童，作為語言之工具，並可得知兒童詞彙之相關認知能力，以了解個人內在的優弱勢表現，本測驗分成理解與表達兩大量表，並各自包含命名、歸類、定義及推理四個分測驗，以評量兒童詞彙能力之表現。

2.故事結構理解能力

是指參與孩童在基限期、處理期和維持期三階段中，以測試學前聽障兒童對於繪本故事結構理解能力，測驗試題中以故事主角特徵(包括主角及事物)、主要問題（主角所遭遇之有待解決之問題）、故事歷程（故事演變起始事件、狀況描述）、故事結局（故事結果及事件解決的情況）、自我發想（與日常生活中經驗結合），五大重點命題，本測驗利用錄影來觀察個案作答表現，並在測試後由評量者擔任評分之工作。

(三) 控制變項

本研究為了減少對自變項的干擾，其控制變項如下：

1.教學者與評量者

本實驗分為基線期、處理期和維持期三階段，在基線期、維持期時，教學者不介入繪本共讀教學；處理期時，教學者與評量者皆由研究者擔任。在實行對話式繪本共讀教學及測驗時，皆進行全程的攝影，教學結束由評量者透過錄影檔，進行測驗的評分，一方面使教學者可在進行教學及測驗時更能專注在受試者的行為反應上；另一方面，也可減少受試者在測驗時所產生的心理壓力，如此一來，使受試者能在無壓力的環境下，維持最佳的測驗狀態。

2.研究時間

一個禮拜進行三次，持續十周（含基線期、處理期、維持期），並運用對話式教學策略來進行繪本共讀教學，每次約 20 分鐘，並於教學後進行約 10 分鐘的故事結構理解測驗。

3.同時事件

研究者在教學研究之前，先確認班級老師及家長不曾使用對話式繪本教學策略於教學中，且在研究處理階段，亦請參與孩童在學校及家庭不要再進行相同的目標活動。

二、實驗設計

由於聽障孩童的異質性高，且研究主要目的是在了解對話式繪本教學策略對於學前聽障孩童故事結構理解能力的影響，因此採用單一受試者實驗設計，實驗過程分為基限期、處理期、維持期。

(一) 基線期

此階段為教學前的準備工作，不做任何的教學，先讓孩子自行讀繪本，讀完繪本後，由研究者進行口頭故事理解測驗，且不給予參與孩童提示、增強或回饋，所測得的能力即為基線期的故事結構理解能力。待三位聽障學童學童故事結構理解表現穩定後，即進入處理期。

(二) 處理期

研究者於八月中旬的時候，在第一堂課先進行「華語兒童理解與表達詞彙測驗第二版 (REVT)」，紀錄受試者前測的口語能力，到了處理期再進行對話式繪本教學之介入，前面兩週由研究者擔任教學者與施測者的角色，家長經研究者指導並給予故事結構理解測驗之題目後，後面四周由家長擔任教學者與施測者的角色，課堂結束後，由研究者統一蒐集錄影檔案，並由研究者擔任評量者，依照其答對題目之完整度給予分數，填寫故事結構理解測驗評量表。

(三) 維持期

實驗教學結束一週後在原定的教學介入時段，讓孩子自行讀繪本 20~25 分鐘，讀完繪本後，由研究者進行口頭故事理解測驗，且不給予參與孩童提示、增強或回饋，蒐集孩童維持期的故事結構理解能力，其目的是要了解停止教學後，受試者對故事結構理解能力的表現。此外，並於最後一堂課中，再次進行「華語兒童理解與表達詞彙測驗第二版 (REVT)」，紀錄受試者後測的口語能力。

第二節 研究對象

本研究對象的選取在便利取樣，研究對象為台中市聽覺障礙孩童三名。

一、研究對象的篩選基準

- (一) 領有身心障礙手冊，且為聽障類別
- (二) 無智能障礙之虞，即未曾檢驗出神經系統損傷
- (三) 以口語為主要溝通方式
- (四) 年齡介於四到六歲(含)之間

二、選取研究對象過程

本研究三名研究對象皆為學前聽障孩童，採便利取樣方式，以台中地區的學前聽覺障礙孩童為選取範圍，為求效率與便利，研究者詢問聽障生的楊姓家長是

否有認識且符合之研究對象，並至聽障生的家中說明研究目的，取得同意後再進行實驗教學（附錄一），並於允諾於實驗結束後贈予每位聽障生 5 至 7 本繪本。

三、研究對象基本資料

為了解學生的基本資料、口說及書面之語言表達及理解能力、認知能力，研究者親自至受試孩童家與家長進行訪談，並透過與受試者孩童實際接觸和觀察進行了解（如表 3-1）

（表 3-1）參與孩童基本資料及先備能力

參與 孩童	甲	乙	丙
性別	女	女	男
年齡	3 歲 10 個月 (民國 100 年次)	6 歲 1 個月 (民國 98 年次)	6 歲 8 個月 (民國 97 年次)
障礙 程度	雙耳皆為極重度聽損	右耳 重度聽損 左耳 輕度聽損	雙耳皆為重度聽損
聽覺輔 具類別	雙耳植入人工電子耳	兩耳皆配戴助聽器	左耳為植入人工電子耳，右耳為配戴助聽器
個性與 特質	溫順乖巧，較為害羞，但熟悉後樂意與人互動	個性活潑，樂意與人交談互動	個性活潑，樂意與人交談互動
語言 能力	可用簡單句來回應，但較無法表達自己的經驗及想法。對於簡單指令能夠去遵守。時常答非所問，對於抽象詞彙、邏輯推理、或指令較長的問題等理解能力較弱，說話構音清晰度尚可。	可用簡單句和複雜句型表達自己的經驗和想法，多為談論自己想要談論的話題，且喜愛發問。可理解簡單問句，但對於較長的句子，會較難以理解其意思，說話構音清晰度佳。	可用簡單句和複雜句型表達自己的經驗和想法，但多為談論自己想要談論的話題，且喜愛發問。可理解較長問句，說話構音清晰度佳。
學習意 願與態 度	學習意願不大，可勉強配合。較不主動，且容易受到環境物品或聲音影響而分心。定性不佳，對於讀繪本時耐心度較不持久。	學習意願高，且在課堂中十分專注。	學習意願高，且在課堂中十分專注。
其他先 備能力	可進行跟讀，且可理解簡單問句	已習得注音符號和部分文字，但拼音能力尚未完全習得。	已習得注音符號和部分的文字，且具備拼音能力。
觀察孩 童繪本	知道閱讀時要將書放正，並由封面開始看。只能利	知道閱讀時要將書放正，並由封面開始看。	知道閱讀時要將書放正，並由封面開始看。

共讀時 表現	用與研究者跟讀的方式，來唸完整本繪本，拼音較薄弱，且大多只看圖片，且會主動提問，也常常答非所問。	可自行利用拼音來讀完整本繪本，有時候會跳過文字，只看圖片。並時常針對圖片裡的事物進行提問。	可認得部分簡單國字，其他不會的國字也可用拼音拼出來。且能主動結合日常生活中的經驗與研究者分享，並猜測故事的結局。
-------------------	--	---	--

第三節 教學設計

本研究旨在探討對話式繪本共讀策略能否促進學前聽障孩童的故事理解表達能力與口語能力，以下就教學材料、教學流程、教學情境、測驗內容進行說明。

一、教學教材

本研究實驗處理階段進行每周三次的教學，並持續六周。每次介入皆使用一本繪本來做為介入的教學工具。研究者先將受測者依年齡分成兩組，第一組為甲受試者，第二組為乙丙受試者，研究者翻閱坊間許多繪本，先至圖書館及書店初步挑選出適合各組的繪本，挑選完畢後，前往拜訪一位資深幼稚園老師對於繪本來進行討論，決定選取與否，並將繪本從簡單到難分為第一級分到第五級。並依照繪本字數、文字大小、圖片多寡、故事結構的難易度及完整度來作為分類的依據。(附錄二)

二、教學流程

- (一) 引起注意：先進行一些簡單的互動及對話，使受試者的注意力放在教學者身上，此部分教學時間為 2 分鐘。
- (二) 與孩童分享書籍的封面、封底、和封面資訊：利用對話式繪本共讀策略的 WH 問句、連結生活中的問題、擴展、重述、評估的技巧來讓孩童了解封面及封底，並了解書名，及接下來故事未來的發展情況，此部分教學為 2 分鐘。
- (三) 與孩童討論繪本內頁的訊息：透過教學者讀繪本，與孩童討論繪本內的故事內容，並使用上述技巧使孩童理解故事結構，此部分課程花費時間為 15-20 分鐘。
- (四) 進行故事理解結構測驗：讀完繪本後，由教學者進行由研究者提供的故事理解結構題目測驗，並將施測所得的表現紀錄，作為故事結構理解能力是否有提升的依據，此部分測驗時間為 5 分鐘。

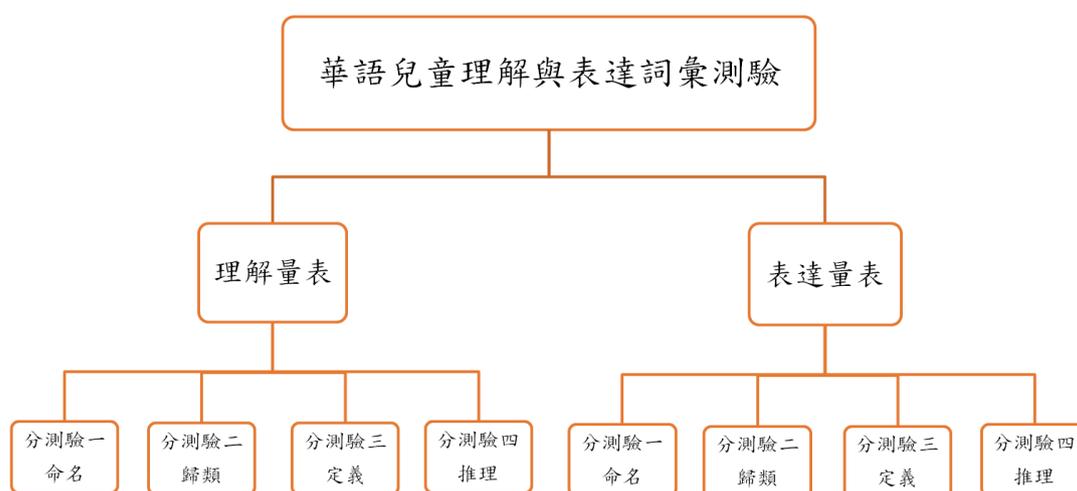
三、教學情境

教學者與孩童的相對位置應該要選擇靠近兒童優耳的那側，讓受試者聽得更加清楚。此外繪本應由教學者來進行操控，避免受試者不斷向後翻頁，而有不專心的情況產生。

四、測驗內容

(一) 華語兒童理解與表達詞彙測驗 (REVT)

華語兒童理解與表達測驗分為理解 (receptive, R) 與表達 (expressive, E) 兩大量表。並將兩大量表再細分為命名 (naming)、歸類 (category)、定義 (definition) 及推理 (reasoning)。(如圖 3-1) 此外，以三足歲 (3:0-3:11)、四足歲 (4:0-4:11)、五足歲 (5:0-5:11) 及六足歲 (6:0-6:11) 兒童的詞彙表現設計預試題目，再依預試題目分析，作適當編排而成。(圖 3-1)



(圖 3-1) 華語兒童理解與表達詞彙測驗 (REVT)

1. 分測驗介紹

- (1) 命名：理解量表與表達量表各有 23 題，以題本之刺激圖評量兒童的詞彙命名能力。例如：R→哪一隻小熊推大象 E→這個是什麼？企鵝
- (2) 歸類：理解量表與表達量表各 18 題，以圖片方式呈現，要求兒童說出圖片內容屬於何種類別。例如：R→哪三種是海鮮 E→可樂果汁，這些是什麼
- (3) 定義：理解量表與表達量表各 15 題，測驗的目標詞包含名詞、動詞、形容詞、副詞。例如：R→請指出決定獲勝的一條線 E→功課表是什麼？請說出三種特質
- (4) 推理：理解量表與表達量表各 10 題，依據兒童詞彙能力歷程發展，以五六歲組為主。例如：R→同中求異—老虎、獅子、羊、豹，哪一個不一樣 E→異中求同—計算機和手機有什麼一樣的地方？請說出三種

2.測驗目的

「詞彙」雖只是兒童語言表現的其中一部份，但本測驗能提供有關兒童詞彙發展之完整訊息及口語能力的發展。本測驗包含三個目的：(1) 鑑定 3-6 歲詞彙發展遲緩之兒童；(2) 確認兒童詞彙能力的優勢與弱勢 (3) 作為詞彙發展之研究

3.評分方式

將四個分測驗的原始總分對照分測驗常模對照表，依受試者的實足年齡找出對應的標準分數與百分等級；分測驗分數轉換完後，再進一步將理解量表、表達量表和全測驗的原始分數轉換為標準分數與百分等級。最後再將分測驗、理解測驗、表達測驗與全測驗之標準分數(介於 1-19)分為七個等級，及能力不足(1-3)、低下(4-5)、中下(6-7)、中等普通(8-12)、中上(13-14)、優秀(15-16)及非常優秀(17-19)，來了解參與孩童的平均水準及口語能力表現。

(二) 故事理解結構測驗

研究者將故事理解結構測驗分為以下五大重點命題，並於每次教學介入完成後由教學者進行測驗，並進行錄影，測驗完成後，再由研究者與指導教授經錄影檔填寫故事理解結構測驗評量表(附錄三)，每題依答題詳盡程度可獲得 0-2 分，以下分為命題方式、評分標準來做介紹：

1.命題方式

- (1) 主角特徵：包含主角的穿著、髮型、習慣、興趣、衣服顏色
例如：故事中出现最多次的動物是誰呢？有什麼特徵？
- (2) 故事歷程：整個故事中的核心事件及事件發生過程
例如：小熊想要去做什麼事情？或故事中發生了什麼事情？
- (3) 主要問題：主角如何發現問題及解決問題
例如：小熊媽媽是如何做才讓地板變乾淨的？
- (4) 故事結局：故事最後發生的事件，故事中角色的反應為何
例如：故事最後發生了什麼事，大家的心情怎麼樣？
- (5) 自我發想：與日常生活中的經驗結合
例如：你有沒有帶過口罩呢？或戴口罩的感覺是什麼？

2.評分標準

由研究者經錄影檔進行評分，依答題之詳盡程度分為三個等級，總得分 10 分

- (1) 等級一(得分數 0)：無回應、答非所問
- (2) 等級二(得分數 1)：能夠根據題目做出適當回應，但未能完整回答
- (3) 等級三(得分數 2)：答題精準，且能夠將答案完整說出

第四節 研究步驟

本研究為單一受試實驗設計，實施過程分為準備階段、實驗階段和結果階段，其分述如下（表 3-2）：

一、準備階段

（一）收集相關文獻資料

此階段進行聽覺障礙孩童讀寫萌發、聽障學生故事結構理解能力教學相關文獻資料的收集，決定以對話式繪本教學策略來當作本測驗的教學法。決定採取跨受試 多基準線設計為本研究方法後，再進行研究對象篩選。

（二）篩選研究對象

本研究選取研究對象採取便利性取樣，因為研究者本身就讀系所為語言治療與聽力治療學系，並長期在台中至德聽語中心擔任志工，透過聽障家長介紹，招募自願與且符合研究的參與孩童篩選條件者，作為本研究的樣本。

（三）設計介入方案

研究者在確定參考相關文獻後，確定動機及目的，尋找符合參與孩童年紀的繪本，研究者先以繪本總詞彙數目及總字數來進行初步的繪本難易度的分類，接著再藉由專家鑑定繪本的難易度，並將繪本分 1~5 級。

二、實驗階段：

實驗階段，包含基線期、處理期、維持期。實驗教學每周三次，一次約 20-25 分鐘，自民國 104 年 8 月中旬至民國 104 年 10 月底止共十周，以下分為三部分予以說明。

（一）基線期

此階段不做任何的教學，研究者於民國 104 年 8 月中旬讓孩子自行讀繪本 20~25 分鐘，讀完繪本後，由研究者進行口頭故事理解測驗，且不給予參與孩童提示、增強或回饋，所測得的能力即為基線期的故事結構理解能力。待學童故事結構理解表現穩定後，即進入處理期。

（二）處理期

研究者於八月中旬的時候，在第一堂課先進行「華語兒童理解與表達詞彙測驗第二版（REVT）」，紀錄受試者前測的口語能力，到了處理期再進行對話式繪本教學之介入，前面兩週由研究者擔任教學者與施測者的角色，家長經研究者指導並給予故事結構理解測驗之題目後，後面四週由家長擔任教學者與施測者的角色，課堂結束後，由研究者統一蒐集錄影檔案，並由研究者與指導教授擔任評量者，依照其答對題目之完整度給予分數，填寫故事結構理解測驗評量表。

(三) 維持期

實驗教學結束一週後在原定的教學介入時段，讓孩子自行讀繪本 15-20 分鐘，讀完繪本後，由研究者進行口頭故事理解測驗，且不給予參與孩童提示、增強或回饋，蒐集孩童維持期的故事結構理解能力。並於最後一堂課中，再次進行「華語 兒童理解與表達詞彙測驗第二版 (REVT)」，紀錄受試者後測的口語能力。

三、結果分析階段

(一) 資料處理及分析

在 105 年 11 月期間整理實驗處理的各項資料，確認資料正確無誤後，於 105 年 12 月期間將各類實驗數據進行加總、分析，並將之做成圖表，進行目視分析及 C 統計，來了解參與學童在故事結構理解能力的表現情形。另外則根據常模資料，比較學童口語能力在前後兩次測驗時的表現差異。以下說明分析跨受試多基準線設計所得資料的統計方法。

1. 目視分析

分析過程為依據參與孩童在基線期、處理期及維持期的故事理解與口語能力的數據資料，依此繪出各資料點並連成曲線圖，根據曲線圖整理出各階段的摘要表，以比較各階段內及各階段間的變化與差異。

2.C 統計

採用簡化時間序列分析 (simplified time-series analysis)，即 C 統計來輔助說明視覺分析的結果，並以 Z 值來考驗結果，同時也可以考驗各階段內及比較相鄰階段間資料點變化的趨勢，階段內可分析基線期和處理期的趨向穩定程度。

(二) 撰寫研究報告

在 105 年 2 月期間，根據資料的分析結果，彙整所有的相關資料，寫下本研究的結果與討論、歸納並整理出建議，完成整份研究報告，以供未來教學和後續研究之參考。

(表 3-2) 本研究時程圖

月份 內容	2015 年 七月	2015 年 八月	2015 年 九月	2015 年 十月	2015 年 十一月	2015 年 十二月	2016 年 一月	2016 年 二月
準備期	■	■						
基線期		■						

處理期			██████████					
維持期				██████				
資料分析期					██████████			
撰寫報告期							██████████	

第五節 資料分析

本研究主要以目視分析法 (visual inspection) 和效果量分析 (effect size) 進行資料處理, 目視分析法可讓讀者容易掌握實驗研究程序, 及解釋實驗研究結果, 而效果量指數來說明個案實驗研究之效果具體明確, 故實驗效果之評估最好同時採用目視分析法及效果量指數 (引自鈕文英、吳裕益, 2011)。

一、目視分析

Richards、Taylor 和 Ramasamy (1997) 指出專家們在申請及執行研究時, 常以目視分析資料的方式來推論行為的改變是否有效。圖表資料的目視分析是應用行為研究中最常被用以做資料分析的方法 (杜正治譯, 1994)。其分析過程為依據參與孩童在基線期、處理期及維持期的故事結構理解測驗評量的數據資料, 依此繪出各資料點並連成曲線圖, 根據曲線圖整理出各階段的摘要表, 以比較各階段內及各階段間的變化與差異, 內容如下:

(一) 階段內分析

1. 階段長度: 是指一個特定的實驗階段發生作用的時間量, 決定階段長度是計算階段內的資料點數目。
2. 趨勢: 資料點所形成資料徑之趨勢部分, 包括趨勢走向和趨勢穩定。
3. 趨勢走向: 指資料路徑的方向, 本研究以資料點中分法 (split-middle method) 來繪出趨勢線。
4. 趨勢穩定: 由趨勢線計算出趨勢穩定度, 趨勢穩定是依階段內沿著趨勢線有多少點落在預定的範圍內而言。依杜正治 (2006) 所述, 若有 80% 至 90% 的資料點落在趨勢 15% 的範圍內, 則是為穩定, 反之若有 80% 至 90% 的資料點落在趨勢線 15% 的範圍外, 則視為變動。
5. 水準: 係指縱軸所表示的資料量, 包括水準穩定範圍及水準變化。

(1) 水準平均值: 指該階段內資料點的算術平均值。

- (2) 水準穩定範圍：指資料中各個資料的數值變化或範圍，即資料點數值最小到最大的範圍，當數值的範圍小時，表示該資料具穩定性。
- (3) 水準穩定：以該階段內的算術平均值為水準線，水準穩定是指各個資料點在水準線上、下變動的情形，依許天威（2003）所述，以 80%至 90% 為基準，若落入水準線的 40%的範圍內，則視為穩定，反之，若是落在水準線 40%的範圍外，則視為變動。
- (4) 水準變化：階段內水準變化是指同一個階段中最後一次資料點和第一次資料點的差距。

(二) 相鄰兩階段間分析

相鄰兩階段間分析包括趨勢方向和變化、水準範圍和水準變化及重疊效果：

1. 趨勢方向和變化：指相鄰兩階段間趨勢方向的變化，並據以評估教學處理的效果變化。
2. 水準間變化：指後一階段的第一次資料點減去前一階段的最後一次資料點，如：處理期的第一次資料點減去基線期的最後一次資料點。若水準變化為正值，則表示受試孩童在評量表現上呈現進步的情形；反之，水準變化為負值，則表示受試孩童在評量表現上呈現退步的情形。

二、C 統計考驗

本研究採用簡化時間序列分析（simplified time-series analysis），即 C 統計考驗來輔助說明視覺分析的結果，並以 Z 值來考驗結果。C 統計考驗可以考驗各階段內及比較相鄰階段間資料點變化的趨勢，階段內可分析基線期和處理期的趨向穩定程度。階段間的資料分析則是將基線期和處理期資料點合併，若合併之後的 Z 值達到顯著水準，表示介入效果顯著；反之，若基線期與處理期兩階段之資料，所得 Z 值未達到顯著水準時，則表示介入效果不彰（鈕文英，2011）。其統計公式如下：

$$C = 1 - \{[\sum_{i=1}^{N-1} (X_i - X_{i+1})^2] / [2\sum_{i=1}^N (X_i - X)^2]\}$$

$$SE_C = \sqrt{(N - 2)/(N^2 - 1)}$$

$$z = C/SE_C$$

三、效果量分析

效果量是在描述某樣本資料所呈現的效果之大小，它只代表兩組變項之關係強度。目視分析法太主觀，不同的人分析可能會有不同的結果（引自鈕文英、吳裕益，2011）。而效果量分析優點是在資料有趨勢或自我相關存在時仍可使用，且不同分析者可得到一致的結果，並著眼於處理與結果變項的關係強度，更重要的是大多數的效果量均容易計算，易於了解，可用以補充了目視分析的不足，本研究擬採平均數改變量 d，來說明 改變的效果量。其公式如下，

$$d = (X_B - X_A) / S_A$$

X_B 及 X_A 分別為處理期 (B) 及基線期 (A) 依變項之平均數，
 S_A 是基線期依變項之標準差
 d 的小、中、大的效果量分別為 0.2、0.5 和 0.8

第四章 研究結果與討論

一、華語兒童理解與表達詞彙測驗

表 4-1 分別呈現三位參與孩童在對話式繪本共讀教學介入前 (前測) 及教學介入後 (後測) 的全測驗、理解量表、表達量表、個分測驗的原始分數，並依據表 4-1 來對照其標準分數及百分等級，分別為表 4-3、表 4-4、表 4-5 所示，藉由常模標準分數與百分等級來判定孩童能力，並判斷能力是否有提升。

表 4-1 華語兒童理解與表達詞彙測驗前測及後測原始分數

項目 \ 分數	參與孩童甲		參與孩童乙		參與孩童丙	
	前測	後測	前測	後測	前測	後測
命名	17/48	17/48	45/48	45/48	43/48	43/48
歸類	16/95	26/95	90/95	91/95	88/95	90/95
定義	0/59	1/59	49/59	50/59	50/59	55/59
推理	0/30	0/30	18/30	20/30	15/30	18/30
理解量表	21	21	101	105	101	103
表達量表	12	22	101	101	95	103
全測驗	33	44	202	206	196	206

(一) 參與孩童甲

參與孩童甲在對話式繪本共讀策略介入前，其分測驗中的歸類能力提升，理解量表也從百分等級 6 變為 14，理解能力提升。整體而言，華語兒童理解與表達詞彙測驗百分等級也從 5 上升為 13，口語能力也從低下進步為中下。

表 4-2 參與孩童甲全測驗、理解與表達量表及分測驗常模對照結果

參與孩童甲						
出生日期	100 年 10 月 31 日					
測驗日期	104 年 8 月 17 日(前測)			104 年 10 月 28 日(後測)		
實足年齡	3 歲 9 個月 17 日			3 歲 11 個月 27 日		
結果 分測驗	標準分數	百分等級	能力描述	標準分數	百分等級	能力描述
命名	8	25	中等普通	8	25	中等普通
歸類	4	2	低下	6	9	中下
定義	5	5	低下	5	5	低下
推理	8	25	中等普通	8	25	中等普通
結果 全測驗	標準分數	百分等級	能力描述	標準分數	百分等級	能力描述
理解量表	77	6	低下	84	14	中下
表達量表	84	14	中下	81	10	中下
全測驗	76	5	低下	83	13	中下

(二) 參與孩童乙

參與孩童乙在對話式繪本共讀策略介入前，其分測驗中的歸類、定義、推理能力提升，理解量表也從百分等級 66 變為 95，理解能力從中等普通等級提升為優秀。整體而言，華語兒童理解與表達詞彙測驗百分等級也從 83 上升為 93，口語能力也從中上進步為優秀。

表 4-3 參與孩童乙全測驗、理解與表達量表及分測驗常模對照結果

參與孩童乙						
出生日期	98 年 7 月 25 日					
測驗日期	104 年 8 月 17 日(前測)			104 年 10 月 26 日(後測)		
實足年齡	6 歲 0 個月 23 日			6 歲 3 個月 1 日		
結果 分測驗	標準分數	百分等級	能力描述	標準分數	百分等級	能力描述
命名	12	75	中等普通	12	75	中等普通
歸類	12	75	中等普通	13	84	中上
定義	12	75	中等普通	13	84	中上
推理	12	75	中等普通	14	91	中上
結果 全測驗	標準分數	百分等級	能力描述	標準分數	百分等級	能力描述

理解量表	106	66	中等普通	124	95	優秀
表達量表	116	86	中上	116	86	中上
全測驗	114	83	中上	122	93	優秀

(三) 參與孩童丙

參與孩童丙在對話式繪本共讀策略介入前，其分測驗中的定義能力提升，表達量表也從百分等級 37 變為 91，表達能力提升。整體而言，華語兒童理解與表達詞彙測驗百分等級也從 39 上升為 88，口語能力也從中等普通進步為中上。

參與孩童丙						
出生日期	97 年 11 月 24 日					
測驗日期	104 年 8 月 17 日(前測)			104 年 10 月 26 日(後測)		
實足年齡	6 歲 8 個月 24 日			6 歲 11 個月 2 日		
結果 分測驗	標準分數	百分等級	能力描述	標準分數	百分等級	能力描述
命名	7	16	中下	7	16	中下
歸類	9	37	中等普通	11	63	中等普通
定義	12	75	中等普通	17	99	優秀
推理	8	25	中等普通	12	75	中等普通
結果 全測驗	標準分數	百分等級	能力描述	標準分數	百分等級	能力描述
理解量表	97	42	中等普通	106	66	中等普通
表達量表	95	37	中等普通	120	91	優秀
全測驗	96	39	中等普通	118	88	中上

表 4-4 參與孩童丙全測驗、理解與表達量表及分測驗常模對照結果

(四) 結果

三位參與孩童在進行對話式繪本共讀的教學策略的介入以後，理解與表達能力皆有提升，參與孩童甲從百分等級 5 上升到百分等級 13，參與孩童乙從百分等級 83 變為 93，參與孩童丙從百分等級 39 變為百分等級 88，三位孩童的全測驗百分等級皆有提升，因此可以觀察出其口語能力有提升的現象。

二、故事結構理解測驗

以下就表 4-5 分別呈現三位參與孩童於基線期、處理期和維持期三階段之學前兒童故事結構理解評量表之總分表現，並依據表 4-5 分別繪製成各參與孩童的整體表現曲線圖，請參考圖 4-1、圖 4-2、圖 4-3。三位參與孩童的「學前兒童故事解構理解能力整體表現」的變化分析摘要表，分別為表 4-6、表 4-7、表 4-8，並將其表現茲分別說明如下。

表 4-5 三位學前孩童故事結構理解測驗能力評量整體得分正確率

評量次數	參與孩童甲	參與孩童乙	參與孩童丙
1	20%	40%	30%
2	30%	25%	37.5%
3	30%	50%	50%
4	20%	30%	30%
5	20%	50%	30%
6	10%	30%	30%
7	20%	40%	40%
8	20%	40%	40%
9	20%	60%	40%
10	40%	50%	50%
11	30%	70%	70%
12	30%	50%	50%
13	40%	60%	80%
14	20%	70%	60%
15	30%	60%	80%
16	40%	70%	60%
17	50%	70%	70%
18	60%	60%	70%
19	30%	60%	70%
20	40%	70%	80%
21	40%	60%	70%
22	30%	80%	80%
23	40%	70%	70%
24	30%	80%	80%
25	50%	90%	80%
26	50%	80%	90%
27	40%	80%	80%

28	40%	90%	90%
29	40%	80%	90%
30	50%	80%	90%

一、教學成效

以下分別介紹三位參與孩童於基限期到處理期的水準表現，以及研究者在教學期間，觀察到三位參與孩童再故事結構理解能力的表現。

(一) 參與孩童甲

由下方圖 4-1 與表 4-2 中可看出，參與孩童甲在基線期階段的三次觀察中，學前孩童故事理解結構能力整體表現的平均水準為 26.7%，階段內的水準範圍為 20-30%，階段內水準變化為 10%，趨勢呈現穩定的狀態，因此進入下一個實驗階段—處理期。處理期階段，蒐集 21 個資料點，由於孩童甲本身在處理期的第一次較不專心，參與孩童甲在學前孩童故事理解結構能力整體表現僅有 20%，和基線期最後一天（30%）相比較，減少了 10%，水準呈現負向的改變。然而，此階段的平均水準的表現為 31.7%，較基線期的平均水準還要高 5%，趨勢走向也皆為正向。此外，依據基線期與處理期相鄰兩階段的資料，顯示 C 統計分析結果的 C 值為 0.494，Z 值為 2.524，達到 $p < 0.5$ 的顯著水準，且效果量分析為 0.887，高於 Cohen（1988）建議之大效果數值 0.8，由此可知參與孩童甲在基線期與處理期間之「故事結構理解能力表現」上有差異，因此推論本研究的教學策略對參與孩童甲的故事結構理解能力整體表現有正向效果。

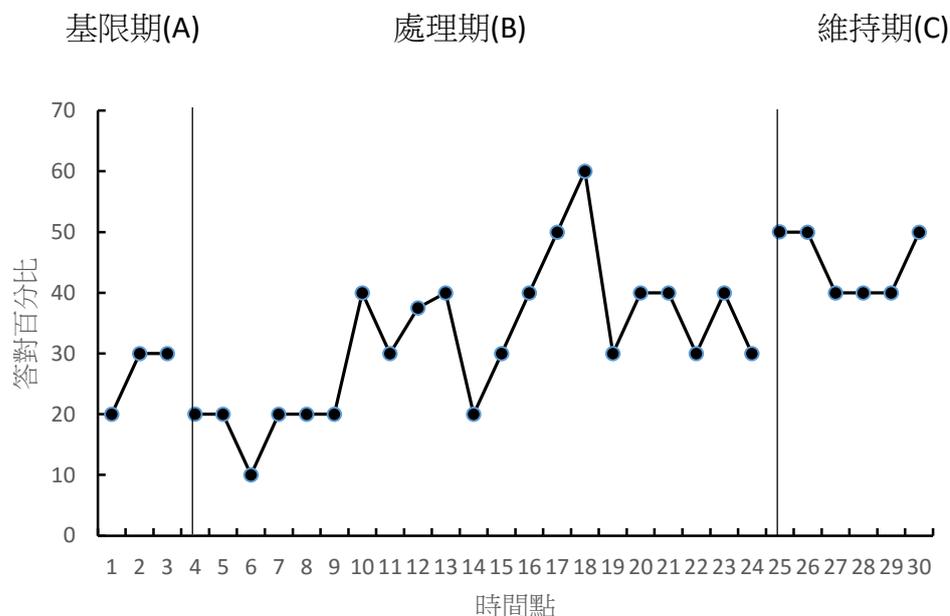


圖 4-1 孩童甲故事結構理解能力表現之階段內及階段間分析摘要表

表 4-6 孩童甲故事結構理解能力表現階段內及階段間分析摘要表

	階段順序	基限期(A)	處理期(B)	維持期(C)	
階段內的變化	階段長度	3	21	6	
	趨勢走向	/(+)	/(+)	—(=)	
	趨勢穩定度	100% (穩定)	19% (變動)	0% (變動)	
	水準穩定範圍(%)	20-30	10-60	40-50	
	水準變化(%)	10	50	10	
	水準平均值(%)	26.7	31.7	45	
	水準穩定度	100% (穩定)	28.6% (變動)	100% (穩定)	
階段比較		A/B	B/C		
階段間的變化	趨勢走向與效果	/(+)	/(+)	/(+)	—(=)
	趨勢穩定度	穩定→變動		變動→穩定	
	水準間變化(%)	30-20	30-50		
	C 值	0.494	0.551		
	Z 值	2.524*	2.972*		
效果量分析		0.887	1.099		

*p<0.5

(二) 參與孩童乙

由下方圖 4-3 與表 4-4 中可看出，參與孩童乙在基線期階段的六次觀察中，階段內的水準範圍為 25%-50%，平均水準為 37.5%，階段內水準變化為 10%，資料點的趨勢走向呈現上升的狀態。於處理期中，參與孩童乙的第一次故事結構理解能力整體表現為 40%，和基線期最後一天（30%）相比較，增加 10%，水準呈現正向改變，此階段的平均水準的表現為 62.2%，趨勢走向為上升狀態。此外，依據基線期與處理期相鄰兩階段的資料，顯示 C 統計分析結果的 C 值為 0.580，Z 值為 2.963，達到 $p < 0.5$ 的顯著水準，且效果量分析為 2.281，高於 Cohen(1988) 建議之大效果數值 0.8，由此可知參與孩童乙在基線期與處理期間之「故事結構理解能力整體表現」上有顯著差異，因此推論本研究的教學策略對參與孩童乙的故事結構理解能力整體表現有正向效果。

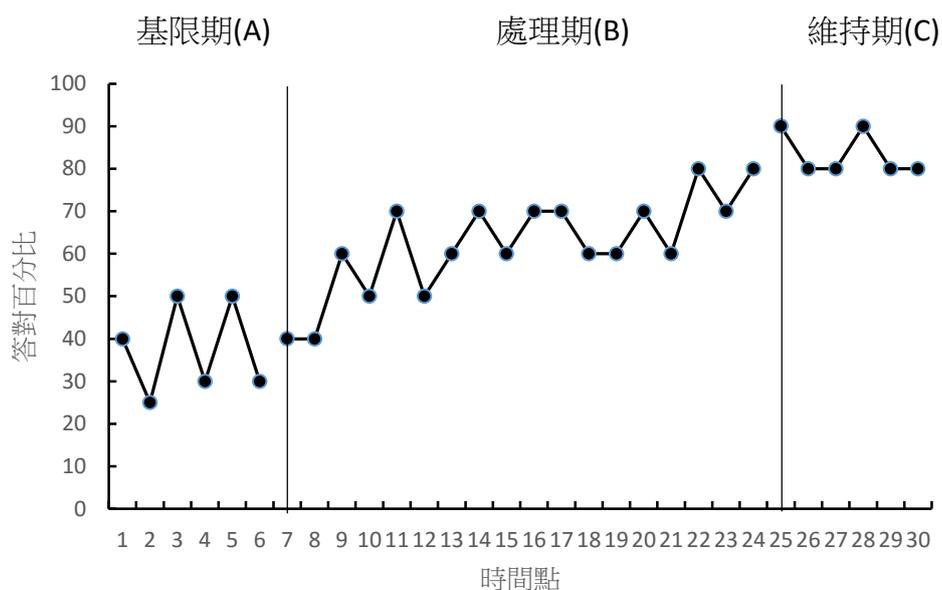


圖 4-2 孩童乙故事結構理解能力表現之階段內及階段間分析摘要表

表 4-7 孩童乙故事結構理解能力表現階段內及階段間分析摘要表

階段順序		基限期(A)	處理期(B)	維持期(C)
階段內的變化	階段長度	6	18	6
	趨勢走向	/(+)	/(+)	—(=)
	趨勢穩定度	0% (變動)	50% (變動)	100% (穩定)
	水準穩定範圍(%)	25-50	40-80	80-90
	水準變化(%)	10	40	10
	水準平均值(%)	37.5	62.2	83.3
	水準穩定度	33.3% (變動)	77.8% (變動)	100% (穩定)
階段比較		A/B	B/C	
階段間的變化	趨勢走向與效果	\(-) /(+)	/(+) \(-)	
	趨勢穩定度	變動→變動	變動→穩定	
	水準間變化(%)	30-40	80-90	
	C 值	0.580	0.663	
	Z 值	2.963*	3.389*	
效果量分析值		2.281	1.811	

*p<0.5

(三)參與孩童丙

由下方圖 4-3 與表 4-4 中可看出，參與孩童丙在基線期階段的六次觀察中，

階段內的水準範圍為 30-50%，平均水準為 34.6%，階段內水準變化為 0%，資料點的趨勢走向呈現下降的狀態，因此進入下一個實驗階段－處理期。於處理期中，參與孩童丙的第一次故事結構理解能力整體表現為 40%，和基線期最後一天(30%)相比較，增加 10%，水準呈現正向改變，此階段的平均水準的表現為 75%，趨勢走向為上升狀態。此外，依據基線期與處理期相鄰兩階段的資料，顯示 C 統計分析結果的 C 值為 0.733，Z 值為 3.746，達到 $p < 0.5$ 的顯著水準，且效果量分析為 3.811，高於 Cohen (1988) 建議之大效果數值 0.8，由此可知參與孩童丙在基線期與處理期間之「故事結構理解能力整體表現」上有顯著差異，因此推論本研究的教學策略對參與孩童丙的故事結構理解能力整體表現有正向效果。

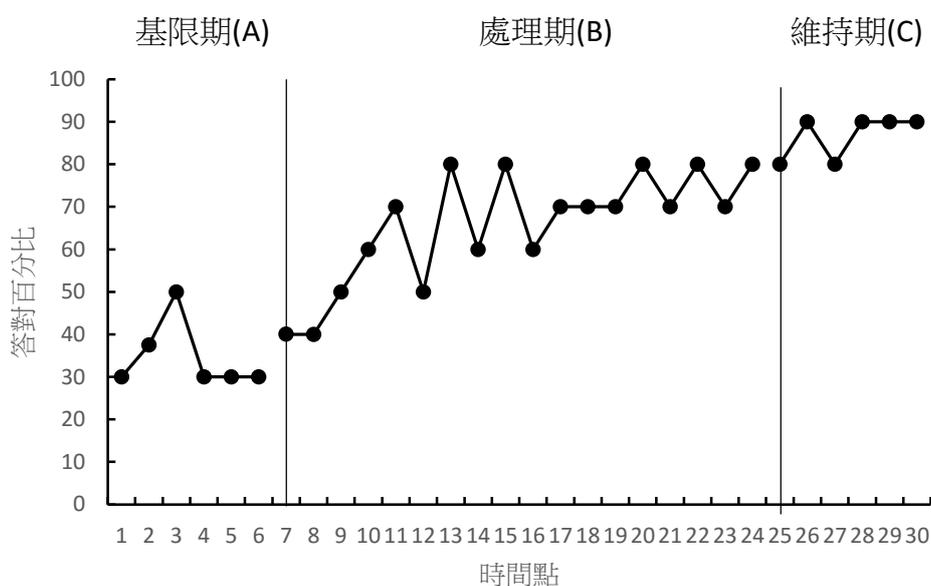


圖 4-3 孩童丙故事結構理解能力表現之階段內及階段間分析摘要表

表 4-8 孩童丙故事結構理解能力表現階段內及階段間分析摘要表

		基限期(A)	處理期(B)	維持期(C)
階段內的變化	階段順序			
	階段長度	6	18	6
	趨勢走向	\(-\)	/\(+\)	/\(+\)
	趨勢穩定度	66.7%	77.8%	100%
	變動	變動	變動	穩定
	水準穩定範圍(\%)	30-50	40-80	80-90
	水準變化(\%)	0	40	10
	水準平均值(\%)	34.6	64.4	86.7
階段比較	水準穩定度	83.3%	50%	100%
	穩定	變動	穩定	
	階段比較	A/B	B/C	
階段	趨勢走向與效果	\(-\)/\(+\)	/\(+\)/\(+\)	

段	趨勢穩定度	變動→變動	變動→穩定
間	水準間變化(%)	30-40(10)	80-80(0)
的	C 值	0.733	0.643
變	Z 值	3.746*	3.288*
化	效果量分析	3.811	1.578

*p<0.5

(四) 結果

綜合以上的資料分析結果發現，三位參與孩童經由對話式繪本共讀教學介入後，其故事結構理解能力整體表現皆有顯著的提升。整體而言，趨勢走向也皆呈正向表現，乙丙兩位參與兒童進入處理期後水準表現上升，趨勢走向也為上升狀態，而參與孩童丙在基線期時趨勢走向為下降狀態，於接受教學之後，呈現上升的趨勢，參與孩童甲在基線期到處理期的平均水準由 26.7%增加為 31.7%；參與孩童乙由 37.5%增加為 62.2%；參與孩童丙由 34.6%增加為 64.4%；三位個案從基線期到處理期的趨勢走向皆呈正向，C 統計考驗達到 0.5 顯著水準，效果量分析皆高於 Cohen (1988) 建議之大效果量數值 0.8，表示對話式繪本共讀策略教學方法有助於提升三位參與孩童的故事結構理解能力整體表現。

(一) 觀察資料

1. 參與孩童甲

研究者在教學介入前先對孩童甲進行初步的評估，並於基限期時選用等級一之繪本讓孩童甲藉由教學者領讀的方式來讀繪本，此時，並未作任何教學介入的動作。到了處理期，研究者經過試教後認為等級一之繪本對於孩童甲過於簡單，等級二的繪本較適合孩童甲，因此，在處理期前面幾次的繪本共讀中，孩童甲有較不適應的狀況產生，面對教學者的對話式繪本共讀策略，孩童甲因為個性較害羞，與教學者進行對話的意願較低，因此造成教學時間拉長，然而，經過了十五分鐘，孩童甲注意力逐漸不集中，造成最後測驗時，故事結構理解分數較低。到了處理期第七次進行繪本共讀，孩童甲逐漸適應教學者的教學方式，有正向發展的趨勢，教學者能利用對話式繪本共讀策略中的擴展、評估、重述、填充式問答來與孩童甲進行對話式繪本共讀，孩童甲也會主動去觀察故事中的主角衣服的顏色及其特徵，教學者也給予以戳戳樂的方式來做為正增強。處理期的第十一次教學中孩童甲因為精神不濟，在教學者進行繪本共讀的時注意力較不集中，以至於最後測驗分數較差。處理期第十二次之後，孩童甲表現及恢復以往水準。

2. 參與孩童乙

研究者在教學介入前先對孩童進行初步評估，並於基限期時選用等級三之繪本讓孩童乙自行讀繪本，並於讀完繪本後進行故事結構理解測驗，測驗結果向上的趨勢，因此進入處理期，依然用等級三的繪本進行繪畫式繪本共讀策略的介入。

由於孩童乙個性較為活潑，配合度也很高，經過處理期第三次之後，孩童乙能夠主動與教學者對話與提問，教學者利用對話式繪本共讀策略中的擴展、回想、開放式問答、Wh 問句來與孩童乙進行繪本共讀，並給予集點數換禮物的方式作為正增強，往後漸漸進入穩定。

3.參與孩童丙

研究者在教學介入前先對孩童進行初步評估，並於基限期時選用等級三之繪本讓孩童丙自行讀繪本，由於孩童丙個性較急，自行讀繪本時往往都會只看圖片而不看文字，並快速地翻過，致使在閱讀繪本後進行故事理解測驗，所得到的分數相當不穩定，有下降的趨勢。進入了處理期，孩童丙個性活潑，且配合度高，進行繪本共讀時，教學者能使用對話式繪本共讀策略中的擴展、回想、開放式問答、Wh 問句來與孩童丙進行繪本共讀，並給予集點數換禮物的方式做為正增強。在處理期第十二次、十四次、十六次，皆因為孩童丙精神不繼，讀繪本的意願不高，致使故事結構理解測驗分數降低，第十六次之後，表現漸漸穩定。

二、維持成效

在維持期階段，三位參與孩童都有三個資料點紀錄，並於教學結束後的一個禮拜開始進行維持期分析，以下分別呈現三位參與孩童在維持期表現的結果。

（一）參與孩童甲

參考圖 4-1 與表 4-6 可得知，維持期階段，參與孩童甲的故事結構理解能力整體表現的平均水準為 45%，水準範圍為 40-50%，水準變化為 10%，趨勢穩定度 0%，趨勢走向為上升狀態。維持期與處理期的階段間的分析顯示水準變化為 20%。由此可知，教學介入撤除後，參與孩童甲在故事結構理解能力整體表現仍具有維持成效。

（二）參與孩童乙

參考圖 4-2 與表 4-7 可得知，參與孩童乙在維持期階段的故事結構理解能力整體表現，其平均水準為 83.3%，水準範圍為 80-90%，水準變化為 10%，趨勢穩定度 100%，趨勢走向為穩定狀態。維持期與處理期的階段間的分析顯示水準變化為 10%。由此可知，教學介入撤除後，參與孩童乙在故事結構理解能力整體表現仍具有維持成效。

（三）參與孩童丙

參考圖 4-3 與表 4-8 可得知，參與孩童丙在維持期階段的故事結構理解能力整體表現，其平均水準為 86.7%，水準範圍為 80-90%，水準變化為 10%，趨勢穩定度 100%，趨勢走向為正向狀態。維持期與處理期的階段間的分析顯示水準變化為 0%。由此可知，教學介入撤除後，參與孩童丙在故事結構理解能力整體表

現仍具有維持成效。

(四) 結果

三位參與孩童在進入維持期後，其故事結構理解能力整體表現除了孩童甲平均水準為 45%，其他孩童平均水準皆超過 80%；趨勢走向除了孩童丙為上升狀態，其他孩童則為穩定無變化狀態；參與孩童甲在維持期的平均水準（45%）高於基線期（26.7%）；參與孩童乙在維持期的其平均水準（83.3%）亦高於基線期（37.5%）；參與孩童丙在維持期的平均水準（86.7%）亦高於基線期（37.6%），由此可知，在教學介入結束後，三位參與孩童之故事結構理解能力整體表現仍具有維持成效。

(六) 觀察資料

參與孩童甲、乙和丙在維持期階段，能夠穩定且故事結構的概念越來越強，孩童甲平均水準僅從 26.7% 上升到 45%，由於年紀較小，短時間內進步幅度有限，孩童乙與孩童丙由於年紀較大，平均水準增加幅度較多，雖未能觀察到 100% 的表現，但在維持期階段的故事理解結構能力表現平均亦有 80% 以上的表現。

第五節 綜合討論

研究結果顯示，對話式繪本共讀策略對於三位參與孩童在故事理解能力表現及口語能力之學習皆有正向成效，本節將針對研究結果進行綜合性的分析與討論。

綜合本研究結果，以對話式繪本共讀做為教學介入，對於學前聽覺障礙孩童在故事理解能力及口語能力之學習上有顯著成效，這個研究結果與與相關研究結果相似。（陳沛緹,2011；陳姿蓉,2015）。陳沛緹（2011）採實驗研究前測-後測控制組設計，以對話式繪本共讀策略為介入方式，並以畢保德圖畫詞彙測驗-甲式及兒童口語表達能力測驗來進行前測與後測，了解 40 位大班幼兒詞彙理解與口語表達能力是否有提升，結果發現無論是詞彙理解，抑或是口語表達能力皆有提升，並具有持續性的效果。陳姿蓉（2015）以行動研究法進行繪本共讀，以對話式師生共讀為介入方式，透過現場教學、錄影觀察、收集幼兒學習單來了解 15 名大班幼兒的故事理解能力是否有提升，顯示繪本共讀不只是對於一般幼兒的口語發展有正向發展，對於聽障幼兒亦有正向效果。

第五章 結論與建議

本研究探討使用對話式繪本共讀策略，對學前聽覺障礙孩童故事結構理解能力及口語能力之成效。研究方法採用單一受試研究法中的跨受式多基準實驗設計，自變項為對話式繪本共讀教學，依變項為學前聽覺障礙孩童之口語能力及故事結構理解能力。研究對象為三位 3 至 6 歲階段的聽覺障礙孩童，研究者以對話式繪本共讀教學介入，提升參與孩童的口語能力及故事結構理解能力。針對參與孩童先後進行基線期、處理期、維持期的評量，以單一個案之描述分析和統計分析比較口語能力及故事結構理解能力的學習成效與維持成效。本章依據本研究之結論、建議及研究限制整理如下，共分為三節，第一節為研究結論，第二節為研究建議。

第一節 研究結論

本研究結論，列點說明如下：

一、對話式繪本共讀教學策略教學可以明顯提升學前聽覺障礙孩童的故事結構理解能力。

從三名參與孩童文體覺察能力評量表結果之曲線圖、目視分析、C 統計與效果量的資料可知，三名受試孩童在接受對話式繪本共讀後，其故事結構理解能力評量表得分百分比均有逐步顯著升高的趨勢。此研究結果顯示，學前聽覺障礙孩童在接受對話式繪本共讀之教學後，對故事結構理解能力表現具有學習成效。

二、學前聽覺障礙孩童接受對話式繪本共讀教學後，對於其習得之故事結構理解能力具有良好的維持成效。

從三名參與孩童故事結構理解能力評量表結果之曲線圖、目視分析、C 統計與效果量的資料可知，於教學結束後一週再進行評量，三位學前聽覺障礙孩童在故事結構理解整體表現，皆具有良好的立即維持成效。

三、學前聽覺障礙孩童接受對話式繪本共讀教學後，其口語能力明顯提升。

從三名參與孩童的華語兒童理解與表達詞彙測驗評量表其分測驗及理解與表達測驗的標準分數及百分等級可知，三位學前聽覺障礙孩童在口語能力整體表現明顯提升。

第二節 建議

本研究得到良好的結果，但目前國內有關故事結構理解策略教學法或是聽覺障礙孩童之讀寫萌發的研究極少，研究者鼓勵後續研究者進行本研究之複製研究，以進一步驗證本研究得出之結論，因此，以下分為兩個部份給予建議，一為關於

複製研究在教學方面的有關注意事項，另一則是給予其他後續研究的建議。

一、複製研究之建議

本研究結果成效良好，研究者認為此議題需要更多的複製研究來驗證，建議未來的複製研究可善用本研究的教學方案，以下為研究者提醒複製研究者特別注意之要點。

（一）教學教材難度測試

本研究由研究者翻尋坊間之各式繪本，找尋符合參與孩童年齡之繪本，但由於所收集到的繪本數不多，僅以研究者之判斷作為介入繪本之篩選，並依專家評核和預試學生的反應做為安排難度的依據，並未深入對教學材料的難度做一標準化的訂定，可能會影響研究結果，建議未來研究時應更清楚界定教學材料的篩選標準，並做教學材料難度測試，選擇難度相同的繪本作為教學材料，避免難度不一使得研究結果受到影響。

（二）豐富故事結構理解測驗評量之題目

如先前於研究結果與討論中所述，由於本研究所使用之故事結構理解測驗評量表的題目較少，每種項目都僅一題測驗題做為能力之代表，容易因參與孩童猜題答對或分心答錯導致評量出現誤差，且高低分範圍不夠大，容易造成高限效應和低限效應，因此研究者建議未來研究時能增加故事結構理解之測驗題目，以避免產生上述誤差。

（三）以父母作為主要介入者

由本研究結果發現，以對話式繪本共讀策略方式進行繪本共讀可以有效提升聽覺障礙孩童之故事結構能力及口語能力，研究者認為父母與孩童關係密切，相處時間也比研究者多，若以父母作為主要介入者，父母與孩童在進行繪本共讀時能有較多自然的互動，介入時間也能夠較為頻繁與彈性，從一週三次，增加至一週數次，使孩童進步幅度更為明顯。

（四）延長研究追蹤時間

本研究受限於研究時間，僅於介入教學結束後一週立即進行學習效果維持試探，無法進行長期的保留效果研究，以瞭解參與孩童接受教學介入一段時間後的學習保留成效，因此未來的研究可考慮延長研究追蹤時間，以對參與孩童在故事結構理解能力及口語能力之學習成效有更深入之瞭解，並於孩童進入國小時持續追蹤，來觀察其讀寫能力是否確實提升。

二、其他後續研究之建議

(一) 擴大研究對象

本研究採單一受試實驗研究法之跨受試多基準設計，僅針對三名學前聽覺障礙孩童進行實驗處理，因此，未來研究可以考慮不同地區、學校以及不同障礙程度的學前聽覺障礙孩童為研究對象；另外，亦可將對話式繪本共讀策略應用於不同障礙類別之學生，未來可針對不同類別的學生，例如自閉症、語言發展遲緩等障礙生為實驗對象之研究，以瞭解對話式繪本共讀策略對不同障礙類別孩童故事結構理解能力及口語能力的成效，並可相互比較研究結果。

(二) 不同教學者的執行成效

本研究對學前聽覺障礙孩童的故事結構理解能力及口語能力的提升，是由研究者及父母進行介入，然而學前聽覺障礙孩童在學習發展的過程中，學校老師、語言治療師、主要照護者...等專業人員時常陪伴在孩童的身邊，因此，若能夠進行介入，其成效如何是值得去進行研究及討論的。

參考文獻

一、中文部分

- 王心怡(2006)。故事結構教學對國小閱讀障礙兒童閱讀理解教學成效之研究(未出版之碩士論文)。國立臺南大學特殊教育學系，台南市。
- 王怡雯(2006)。以繪本開啟閱讀的窗：探索語言表現低落幼兒讀寫萌發歷程(未出版之碩士論文)。樹德科技大學兒童與家長服務學系，高雄縣。
- 王繼伶、楊瑋婷、簡馨瑩、簡淑真(2011)。故事結構教學對幼兒故事理解能力及故事結構順序之效果研究。台中教育大學學報，台中市。
- 王瓊珠(2004)。故事結構教學與分享閱讀。台北市：心理出版社。
- 李連珠(2006)。全語言教育。台北市：心理出版社
- 杜正治(2010)。單一受試研究法。臺北：心理出版社。
- 林寶貴(1985)。聽覺障礙兒童語言障礙與構音能力之研究。特殊教育學研究學刊，1，頁 141-164。
- 宣崇慧(2000)。學前聽障及聽常兒童讀寫發展能力與口語發展能力之探究(未出版之碩士論文)。國立台灣師範大學特殊教育研究所，台北市。
- 柯華蕙、游雅婷譯(2001)。踏出閱讀的第一步。台北市：信誼出版社。
- 張雅雯(2006)。幼稚園教師運用「對話式閱讀」模式提升幼兒語言能力之行動研究(未出版之碩士論文)。國立台中教育大學幼兒教育學系，台中市。
- 張翠娥(1998)。幼兒教材教法。台北市：心理出版社。
- 鈕文英、吳裕益(2011)。單一個案研究方法與論文寫作。臺北：洪葉出版社。
- 許天威(2003)。個案實驗研究法。台北市：五南出版社

- 陳淑琴譯 (2005)。J. A. Schickedanz 著。遠遠多於 ABC—談早期讀寫的萌發。台北市：信誼基金會出版社。
- 陳小娟、邢敏華(譯) (2009)。失聰者心理、教育及社會轉變中的觀點(原作者：J.F.Andrews,I.W.Leigh & M.T.Weiner)。臺北：心理出版社。(原著出版年：2004)
- 陳秀珍 (2006)。故事構圖教學策略對國中輕度智能障礙學生閱讀理解成效之研究。國立嘉義大學，嘉義縣。
- 黃瑞琴 (1993)。幼兒的語文經驗。台北市：五南出版社。
- 黃瑞琴 (1997)。幼兒讀寫萌發課程。台北市：五南出版社。
- 曾之芳 (2014)。文體參照策略對學前聽覺障礙孩童文體覺察之成效。(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學聽力學與語言治療研究所，高雄市。
- 楊怡婷 (1995)。幼兒讀寫發展之研究 (未出版之碩士論文)。國立台灣師範大學家政教育研究所，台北市。
- 劉秀丹、曾進興、張勝成 (2006)。啟聰學校學生文法手語、自然手語及書面與故事理解能力之研究。特殊教育研究學刊，30，113-133。
- 錡寶香 (2000)。聽覺障礙學生閱讀理解能力之分析。特殊教育學報，14，155-187。
- 錡寶香 (2004)。國小低閱讀能力學童與一般學童的敘事能力：故事結構分析。國立臺灣師範大學特殊教育學系，特殊教育研究學刊，26，247-269
- 錡寶香 (2011)。聽力損失幼童的早期讀寫萌發與支持。國小特殊教育，52，1-14。

二、英文部分

- Aram, D., Most, T., & Mayafit, H. (2006). Contributions of mother-child storybook telling and joint writing to literacy development in kindergartners with hearing loss. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 37(3), 209-223.
- Clay, M. M. (1967). *Emergent reading behavior*. Unpublished doctoral dissertation, University of Auckland, New Zealand.
- Dawkins, S., & O'Neill, M. (2011). Teaching literate language in a storytelling intervention. *Australian Journal of Language and Literacy*. *Australian Journal of Language and Literacy*, The, 34(3), 294.
- DeVilliers, P.A. (1988). Assessing English syntax in hearing-impaired children: Elicited production in pragmatically motivated situations. *Journal of the Academy of Rehabilitative Audiology*, 21, 41-71.
- Dimino, J.A., Gersten, R., Carnine, D., & Blake, G. (1990). Storygrammar: An Approach for promoting at-risk secondary students' comprehension of literature. *Elementary School Journal*, 91, 19-32.
- Ezell, H. K., Justice, L. M., & Parsons, D. (2000). Enhancing the emergent literacy skills of pre-schoolers with communication disorders: A pilot investigation. *Child Language Teaching and Therapy*, 16(2), 121-140.

- Ezell, H. K., & Justice, L. M. (2005). *Shared storybook reading: Building young children's language and emergent literacy skills*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Gardill, M. C., & Jitendra, A. K. (1999). Advanced story map instruction: Effects on the Reading comprehension of students with learning disabilities. *Journal of Special Education, 33*, 2-17.
- Goodman, Y. M. (1986). Children coming to know literacy. In I. W. H. T. E. Sulzby (Ed.), *Emergent literacy*. Norwood, NJ: Ablex.
- Hayward, D. (2003). What's in a Question? Measuring Narrative Comprehension Using a Picture Story in Typically Development Children Aged 4-8. Unpublished dissertation, *Faculty of Rehabilitation Medicine*, University of Alberta.
- Justice, L. M., & Kaderavek, J. (2002). Using shared storybook reading to promote emergent literacy. *Teaching Exceptional Children, 34*(4), 8-13.
- Justice, L. M., & Pullen, P. C. (2003). Promising Interventions for Promoting Emergent Literacy Skills Three Evidence-Based Approaches. *Topics in Early Childhood Special Education, 23*(3), 99-113.
- Luckner, J. L., & Bowen, S. (2006). Assessment practices of professionals serving students who are deaf or hard of hearing: An initial investigation. *American Annals of the Deaf, 151*(4), 410-417.
- Mogford, K. (1993). Oral language acquisition in the prelinguistically deaf. In D. Bishop & K. Mogford (Eds.), *Language development in exceptional circumstances* (pp. 110-131). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Morgan, P. L., & Meier, C. R. (2008). Dialogic reading's potential to improve children's emergent literacy skills and behavior. *Preventing School Failure, 52* (4), 11-16.
- Marschark, M., Sapere, P., Convertino, C. M., Mayer, C., Wauters, L., & Sarchet, T. (2009). Are deaf students' reading challenges really about reading? *American Annals of the Deaf, 154*(4), 357-370.
- Mandler, J. M., & Johnson, N. S. (1977). Remembrance of things parsed: story structure and recall. *Cognitive Psychology, 9* (1), 111-151.
- Mason, J. M., & Allen, J. (1986). A review of emergent literacy with implications for Research and practice in reading. In E. Z. Rothkajsf (Ed.), *Review of Research in Education* (Vol. 13, pp. 3-47). Washington, DC: AERA.
- Morgan, P. L., & Meier, C. R. (2008). Dialogic reading's potential to improve children's emergent literacy skills and behavior. *Preventing School Failure, 52*(4), 11-16.
- Ninio, A. (1983). Joint book reading as a multiple vocabulary acquisition device. *Developmental Psychology, 19* (3), 445-451.
- Ninio, A., & Bruner, J. (1978). Achievement and antecedent so flabeling. *Journal of Child*

Language, 5 (1),1-15

- Ouellette, G., Dagostino, L., & Carifio, J. (1999). The effects of exposure to children's Literature through read aloud and an inferencing strategy on low reading ability Fifth graders' sense of story structure and reading comprehension. *Reading Improvement*, 36, 73-89.
- Richards, S. B., Taylor, R. L., Ramasamy, R. (1997). Effects of subject and rater characteristics on the accuracy of visual analysis of single subject data. *Psychology in the Schools*, 34, 355-362
- Sulzby, E. (1986). Writing and Reading: Sign so for al and written language Organization in young children. In W.H. Teale, & E. Sulzby (Eds), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. 50-89). Norwood, NJ: Ablex.
- Rumelhart, D. (1975). Notes on a schema for stories. In D. Bobrow & A. Collins (Eds.), *Representation and understanding: Studies in cognitive science* (pp. 211-236). NY: Academic Press.
- Snow, C.E., & Goldfield, B.A. (1983). Turn the page please: situation-specific Language acquisition. *Journal of Child Language*, 10 (3), 551-569.
- Stein, N. & Glenn, C. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. D. Freedle (Ed.), *Advances in discourse processes: Vol. 2. New directions in discourse processing* (pp. 53-119). Norwood, NJ: Ablex.
- Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing, Vol. 2: Advances in discourse processing* (pp. 53-120). Norwood, NJ: Ablex.
- Traxler, C. B. (2000). The Stanford Achievement Test: National norming and performance standards for deaf and hard-of-hearing students. *Journal of deaf studies and deaf education*, 5(4), 337-348.
- Watkins, R. V., & Bunce, B. H. (1996). Natural Literacy Theory and Practice for Preschool Intervention Programs. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16(2), 191-212.
- Whitehurst, G.J. (1992). *Dialogic reading: An effective way to read to preschoolers*. Retrieved from <http://www.readingrockets.org/article/400>
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30, 679-689.
- Whitehurst, G.J., & Lonigan, C.J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.
- Teale, W.H. & Sulzby, E. (1986). *Emergent literacy; Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex.

附錄一：家長同意書

親愛的家長您好：

我是中山醫學大學語言治療與聽力治療學系聽力組之大三生，閱讀能力是我們不能或缺的一項技能之一，根據過去研究指出聽覺障礙孩童可能為閱讀困難的高危險群，但能藉由早期介入教學使聽覺障礙孩童有更好的閱讀能力發展，並能夠在未來進入小學後更有競爭力，因此，懇請惠允貴子弟參與我的研究計畫，我將對孩子以對話式繪本共讀策略作為介入，並進行故事理解能力測驗，藉由十週三十次的課程，希望能藉此提升孩子的故事結構理解能力及口語能力。

所有研究的相關資料及錄影檔僅作為本研究論文及學術研究參考，不會作為其他用途，請家長放心。此外於課程結束後，研究者將會贈予五至十本不等的繪本，讓家長與孩子除了能增加親子互動外，也能夠繼續享受繪本共讀的樂趣。

感謝您的支持

中山醫學大學 語言治療與聽力學系聽力組 陳聖文同學<蚊子哥哥>

..... 研究同意書.....

本人同意讓我的子女參與此項研究。本人已被告知研究者不會對外公開子女的基本資料，並同意將研究所蒐集的資料及錄影檔提供給學術研究。

學童姓名：

立書同意人簽名：

日期：

附錄二：繪本書目一覽表

週數	孩童甲之繪本書目	孩童乙與孩童丙之繪本書目
第一週	菲菲生氣了	我永遠愛你
	我的朋友	房子，再見
	煙花	小莉的中秋節
第二週	球球與哥哥	分享傘
	啊！腳變長了	到底少了什麼
	蘋果是我的	好朋友
第三週	媽媽的禮物	踩得到底嗎？
	毛頭小鷹	遲到大王
	三隻惡狼想吃雞	我的媽媽真麻煩
第四週	搭公車	我不要打針
	水果們的晚會	全世界最棒的房間
	家	我有一棵樹
第五週	一個人的生日蛋糕	小黑對不起
	湯姆的服裝店	小貓頭鷹的夜遊
	東東等一下	打瞌睡的房子
第六週	我討厭媽媽	不管怎樣，你都會愛我嗎？
	我不要睡覺	一顆超級頑固的牙
	我從哪裡來	沒毛雞
第七週	窗外送來的禮物	遠在天邊
	小白兔買傘	慌張先生
	小馬登登穿新鞋	抱一下，我的小青蛙
第八週	小豪豬嘟嘟	大家來玩捉迷藏
	快樂樹	波波學溜冰
	小猴長大了	國王來了
第九週	小熊拖地	誰最漂亮
	小河馬的大口罩	克利的微笑
	是誰起的早	螞蟻回家
第十週	小蚯蚓的好朋友	美麗的花園
	袋鼠媽媽的大口袋	長頸鹿的新衣
	小熊建房子	聖誕熊

附錄三：故事結構理解測驗評量表

故事結構理解測驗 14 書名：湯姆的服裝店

小朋友：參與孩童甲 共讀日期：_____ 時間：_____ 繪本共讀者：_____

題號	理解類別	測驗題目	得分	小朋友解答
1	主角特徵	書中出現最多次的人是誰呢？	/1	
		主角(湯姆)穿什麼顏色的衣服呢？	/1	
2	故事歷程	在故事中，湯姆做了什麼事？	/2	
3	主要問題	湯姆做了什麼禮物給朋友？如何做的？	/2	
4	故事結局	這個故事最後發生了麼事，大嘴鳥的禮物是什麼？	/2	
5	自我發想	以後想要當什麼？為什麼？	/2	

故事結構理解測驗 14 書名：打瞌睡的房子

小朋友：參與孩童乙 共讀日期：_____ 時間：_____ 繪本共讀者：_____

題號	理解類別	測驗題目	得分	小朋友解答
1	主角特徵	這本書的主角是誰？	/1	
		在房子裡的人或動物都有什麼特徵？	/1	
2	故事歷程	故事中發生了什麼事？	/2	
3	主要問題	故事中為何大家都被吵醒了？	/2	
4	故事結局	故事最後發生了什麼事？	/2	
5	自我發想	晚上睡覺前你最喜歡做什麼事？	/2	

故事結構理解測驗 14 書名：小貓頭鷹的夜遊

小朋友：參與孩童丙 共讀日期：_____ 時間：_____ 繪本共讀者：_____

題號	理解類別	測驗題目	得分	小朋友解答
1	主角特徵	這本書的主角是誰？	/1	
		小貓頭鷹有什麼樣的特徵？	/1	
2	故事歷程	小貓頭鷹在晚上做了哪些事情？	/2	
3	主要問題	夜晚是如何結束的呢？	/2	
4	故事結局	故事最後發生了什麼事？	/2	
5	自我發想	如果你是小貓頭鷹，你最想在晚上做什麼事？	/2	

附錄四：照片拍攝



(圖一) 增強物



(圖二) 研究用繪本



(圖三) 研究者與孩童甲



(圖四) 研究者與孩童乙



(圖五) 研究者與孩童丙



(圖六) 研究者與孩童乙家長合影



(圖七) 研究者與孩童甲家長合影



(圖八) 研究者與孩童丙家長合影